

Kinderrechte im Fokus der Bildsamkeit

Kira Ammann, Universität Bern

Zusammenfassung:

Der Kinderrehtediskussion liegt das besondere theoretische Problem zugrunde, dass einem Kind zwar von Anfang an ein Subjektstatus zugesprochen wird, es aber mehrheitlich Erwachsene sind, welche die bestimmende Position einnehmen. Die Subjektivität von Kindern ist damit Beschränkungen unterworfen, wenn deren Meinungen und Sichtweisen nicht berücksichtigt werden. Inwiefern Bildsamkeit nun eine neue Perspektive auf das Verhältnis von Erziehung und Kinderrechten darstellt und weshalb dies ebenso für den elementarpädagogischen Bereich gilt, ist Gegenstand dieses Artikels. Erkennbar wird, dass ohne das Kind keine Erziehung stattfinden und mit der Bildsamkeit die gesamte Erziehung von der Perspektive des Kindes her gedacht und beschrieben werden kann.

Schlüsselwörter: UN-Kinderrechtskonvention, Kinderrechte, Bildsamkeit, Erziehung, Rechtssubjekt, Haltung

Abstract:

The child rights discussion is based on the particular theoretical problem that although a child has been attributed as a subject, predominantly adults take the determining position. The subjectivity of children is thus restricted if their opinions are not taken into account. The extent to which Bildsamkeit represents a new perspective on the relationship between education and children's rights, and why this also applies to elementary education, is therefore the purpose of this article. It becomes evident that education cannot take place without the child, and the entire process of education can be thought and described from the child's perspective with Bildsamkeit.

Keywords: UN convention on the rights of the child (UNCRC), child rights, education, legal entity, attitude

Einleitung

Wer sich mit Fragen rund um Kinder und Kindheiten befasst, bezieht sich oftmals auf die UN-Kinderrechtskonvention – kurz: die UN-KRK oder KRK –, welche vor 31 Jahren in Kraft getreten ist und zum aktuell weltweit meistratifizierten Menschenrechtsabkommen wurde. Auch wenn im Entstehungsprozess in zahlreichen Debatten inhaltliche Schwächen moniert wurden, Kompromissformeln gefunden werden mussten und zahlreiche Staaten – u. a. die Schweiz – Vorbehalte vorbrachten, wird zumindest öffentlich kaum mehr bestritten, dass Kinder und Jugendliche Rechte haben. Insbesondere aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gibt das Bestehen eines Menschenrechtsabkommens ausschließlich für Kinder Anlass, über seinen (pädagogischen) Kerngehalt nachzudenken, und es stellt sich die Frage, wie der rechtliche Status der Heranwachsenden in der Erziehung gefasst werden kann.

Kira Ammann: Kinderrechte im Fokus der Bildsamkeit

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2020), 2 (2), S. 6-13

DOI: 10.25364/18.2:2020.2.1



Denn „ohne den ernsthaften Versuch selbstkritischer Reflexion, ohne die Anstrengung geklärter Begriffe und begründeter Konzepte bleibt alle Praxis zufällig, sei sie auch noch so gut. Erst wenn es gelingt, Praxis-Entwicklung und Theorie-Reflexion produktiv aufeinander zu beziehen, kann Pädagogik als eine bewusst gestaltete gesellschaftliche Praxis für Kinder gut gelingen – das Nachdenken über Kinderrechte ist dazu unverzichtbar“ (Hartwig, Mennen & Schrappner, 2016, S. 311–312). Fachspezifische Auseinandersetzungen über den Rechtsstatus von Kindern in der Erziehung oder eine pädagogische Theorie, in der geklärt ist, dass Kinder Rechtssubjekte sind, existieren bislang jedoch nicht (Ammann, 2020), was daran liegen könnte, dass es nicht um eine kindgemäße Erziehung geht, sondern um die Frage, „ob Erziehung als solche überhaupt kindgemäß ist“ (Koerrenz, 2018, S. 41–42).

Möchte man das Verhältnis von Menschen- bzw. Kinderrechten jenseits einer Bindestrich-Pädagogik¹ aus pädagogischer Perspektive angemessen behandeln, ist aufgrund der Weite und Komplexität des Themenfeldes „Kinderrechte“ eine multi- und interdisziplinäre Bearbeitung unter Einbezug der Rechtswissenschaft nötig. Zudem ist damit die Herausforderung verbunden, Begriffe und Konzepte systematisch zu klären und zu verwenden (Schickhardt, 2015), ehe Gemeinsamkeiten und Unterschiede problematisiert, analysiert und diskutiert werden können. Unabdingbar ist dabei die Auseinandersetzung mit ethischen und fachlichen Dilemmata, die durch Antinomien charakterisiert sind, unabdingbar, insbesondere weil es sich dabei um zentrale fachspezifische Problemaspekte handelt (Zitelmann, 2001) und die prinzipielle Besonderheit der Thematik unauflösbar bleibt: Ab dem Zeitpunkt der Geburt nehmen andere Menschen und Institutionen – Eltern, Betreuungspersonen und der Staat – die Rechte von Kindern und Jugendlichen wahr und interpretieren diese inhaltlich. Die Wahrnehmung und Inanspruchnahme ihrer Rechte wird den sich entwickelnden Kindern und Jugendlichen erst nach und nach zugesprochen (Lohmann, 2007), weshalb Diskussionen über Kinderrechte immer von einer fortdauernden Ambivalenz geprägt sind. So erhält ein Kind zwar den Subjektstatus, aber es sind immer Erwachsene, welche die Position des bestimmenden Subjekts einnehmen. Erwachsene gelten als vollständig handlungsfähig, Kinder und Jugendliche als beschränkt handlungsfähig, weshalb ein Kind erst dann zur Rechtsakteurin bzw. zum Rechtsakteur wird, wenn es umfassende Handlungsbefugnisse erhält und diese auch tatsächlich ausführen kann. Damit wird die Subjektivität von Kindern und Jugendlichen Beschränkungen unterworfen und der juristische Begriff des Rechtssubjekts „von der Vorstellung einer ‚Subjektivität‘ im Sinne einer eigenen Perspektive auf die Welt“ (Wapler, 2015, S. 337) unterschieden.

Forschungsmethodische Verortung

Der vorliegende Artikel beruht auf der kürzlich erschienenen Dissertation der Autorin (Ammann, 2020), die sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit der UN-KRK und der Frage nach dem Kind als Rechtssubjekt auseinandergesetzt hat. Als fachspezifische Erweiterung befasst sie sich dabei mit der „Bildsamkeit des Zöglings“ als „Grundbegriff der Pädagogik“ (Herbart, 1835/1989, S. 69) in der Tradition des Philosophen, Psychologen und Pädagogen Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Unter Berücksichtigung der kindlichen Schutzbedürftigkeit und der fehlenden Erfahrung im Verhältnis zu Erwachsenen sowie dem gleichzeitigen Streben nach Autonomie, Mitsprache und Mitbestimmung

1 Welche die pädagogische Vermittlung von Menschenrechten oder die erziehungswissenschaftliche Untersuchung solcher Vermittlungsversuche fokussieren und damit weniger geschlossene Erziehungskonzepte bilden, als vielmehr auf individuelle Erziehungsziele ausgerichtet sind (z. B. Friedenspädagogik, Transkulturelle Pädagogik, Demokratiepädagogik) (König & Seichter, 2014).

wird die komplexe Herausforderung erörtert, wie Kinder und Jugendliche in ihrer Bildsamkeit angesprochen werden müssen, um Partnerinnen und Partner des Miteinanderumgehens werden zu können. Vorstellungen von Erziehung als eine Technik oder ein Programm des Beibringens werden wegen des fehlenden Kausalitätsnachweises zurückgewiesen. Stattdessen wird die Möglichkeit erörtert, wie es gelingen kann, dass die Gesellschaft eine ausreichend große Zahl von Heranwachsenden aufweist, die gelernt haben, was es heißt und wie es ist, ein Rechtssubjekt in einem demokratischen Verständnis zu werden und zu sein, anstatt in den Reden von Erwachsenen nur als ein solches bezeichnet zu werden. Inwiefern sich diese Annahmen auf den elementarpädagogischen Bereich übertragen lassen und welche spezifischen Herausforderungen damit verbunden sein könnten, wird im Folgenden zu zeigen sein. Für Bildung und Erziehung im elementarpädagogischen Alter existieren eigene, umfassende pädagogische Ansätze wie z. B. die Montessori-, Waldorf- und Reggiopädagogik (Graf, 2012). Was genau von wem unter Elementarpädagogik, Elementarerziehung, frühkindlicher Bildung und Erziehung, frühkindlicher Pädagogik etc. verstanden wird, ist nicht Gegenstand dieses Artikels. In Anlehnung an Kunert (2018, S. 382) wird damit die „Spanne zwischen Geburt und Schuleintritt“ bezeichnet und bezieht sich auf familiäre und öffentliche Bestrebungen ganzheitlicher Betreuung, Erziehung, Entwicklung und Förderung des Vorschulbereichs, „auf die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse“ (Schäfer, 2011, S. 62). Dass dabei moderne Erkenntnisse über Entwicklung, Erziehung und Lernen von Kindern einfließen, wird als selbstverständlich vorausgesetzt, hängt jedoch in bedeutendem Maße von der jeweiligen Sichtweise auf Kindheit, vom Verständnis kindlicher Hilfsbedürftigkeit, den Rechten und Pflichten und der gesellschaftlichen Stellung des Kindes ab (Kunert, 2018).

Bildsamkeit

Herbart eröffnet mit seinem 19-bändigen Werk einen grundlegenden, facettenreichen und anspruchsvollen Zugang zum Verständnis von Pädagogik; seine Gedanken über Erziehung, Unterricht, Didaktik und pädagogische Ethik sind bis heute fundamental (Coriand & Koerrenz, 2018). Als fachspezifischer Zugriff – v. a. im Hinblick auf das Aufwachsen von Menschen – bietet sich Herbart besonders an, weil er sich um eine Theorie bemühte, welche das Miteinander von Erzieherin bzw. Erzieher und Edukandin bzw. Edukand thematisiert (Anhalt, 2003).

Der Begriff der Bildsamkeit bezeichnet die anthropologische Tatsache, dass der Mensch als imperfektes, in Entwicklung begriffenes Wesen auf die Welt kommt. Um Kultur erlernen zu können und weil Entwicklung oftmals nicht von selbst gelingt, ist er auf Erziehung angewiesen (Ammann, 2020). Nicht, weil der Mensch sich nicht auch ohne Erziehung entwickeln würde, „sondern weil es nicht dem Zufall überlassen bleiben soll, ob er gedeihen werde“ (Herbart, 1806/1989, S. 441). Bildsamkeit „als Betriebsprämisse“ (Tenorth, 2001, S. 200) ist damit jene Voraussetzung, die Pädagoginnen und Pädagogen erfüllen müssen, damit Erziehung und Beschreibungen von Erziehung sinnvoll sind, und ist das, „worauf die Erziehung beruht“ (Herbart, 1832/1989, S. 230). Dabei ist der Mensch nicht nur erziehungsbedürftig, sondern ebenso fähig, diese Unterstützung anzunehmen; er ist auf Erziehung ansprechbar (Ammann, 2020) und steht ab dem Moment seiner Geburt in einer Geschichte der Erziehung, in der er sich in der Auseinandersetzung mit seiner Erzieherin bzw. seinem Erzieher „die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“ (Herbart, 1831/1989, S. 342–343) aneignet. Diese Fähigkeiten sind das Ergebnis vergangenen und die Ausgangslage zukünftigen Miteinanderumgehens des erziehenden und des zu erziehenden Menschen (Anhalt, 2000).

Letztendlich soll Erziehung dem Einzelnen helfen, „das zu werden, was er einmal wünschen wird, geworden zu seyn [sic]“ (Herbart, 1810/1989, S. 77), weshalb aus Herbarts Erziehungstheorie weder Erzieherin bzw. Erzieher noch Edukandin bzw. Edukand wegzudenken sind und beide mit ihren Aktivitäten dazu beitragen, dass Erziehung gelingt oder scheitert (Ammann, 2020).

Recht und Erziehung

Der gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurs über Kinder und Kindheiten, der von einem bestimmten, sich immer wieder wandelnden Kinderbild geprägt ist, betrifft auch das Recht und die Gesetzgebung. Konventionen und Gesetze zur rechtlichen Stellung von Kindern sind immer vom jeweils vorherrschenden zeitlichen und gesellschaftlichen Wandel mit den einhergehenden Vorstellungen von Entwicklung, Entfaltung, Bildsamkeit, Gewöhnung, Erziehung und Unterricht beeinflusst (Wiesner, 2003; Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018). Aufgrund der Tatsache, dass der Diskurs über Kinder und Kindheiten sowie der damit verbundene gesellschaftliche Wandel pädagogisch bedeutsam ist und sich auch in den Gesetzestexten zeigt, ist Kindheit „nichts, was jenseits des Rechts gedacht werden kann“ (Behrends, 2017, S. 32). Anhand der Entstehungsgeschichte des Kindesrechts im Sinne familienrechtlicher Fragen und der Kinderrechte im Sinne grund- und menschenrechtlicher Fragen lässt sich deshalb die Haltung gegenüber Kindern, Eltern und dem Staat aufzeigen, ohne die sich die Entwicklung hin zu den heutigen Kinderrechtskonzepten nicht verstehen lassen würde (Wytenbach, 2006). Kindheitsgeschichte ist immer auch Mentalitätsgeschichte und historisch betrachtet war es keineswegs selbstverständlich, das Wohl von Kindern in den Mittelpunkt zu stellen.

Eine Abhandlung der historischen Rekonstruktion der gesamten Konventionsgeschichte, die einen Zeitraum von 100 Jahren umfasst und in zahlreiche politische Problemlagen eingebettet war, ist im Rahmen dieses Artikels nicht möglich. Zusammenfassend lässt sich die KRK als das bei Weitem detaillierteste und umfassendste aller bestehenden internationalen Menschenrechtsinstrumente würdigen (Alston, 1994), insbesondere der Bewusstseinswandel hin zum Kind als eigenständiges Rechtssubjekt, als Inhaberin bzw. Inhaber von Rechten und Freiheiten, ist ein großer Verdienst der Konvention (Schmahl, 2013; Weiss, 2000). Kritisch zu betrachten ist, dass viele der Bestimmungen unpräzise blieben und die Umsetzungsmechanismen schwach sind. Hinzu kommt, dass es immer wieder neue Lebensbereiche gibt, die juristischer Aufmerksamkeit bedürfen, weshalb ein Katalog der Rechte des Kindes nie vollständig sein kann und sich entwickelt, wenn sich das Leben verändert (Vuckovic Šahović, Doek & Zermatten, 2012). Gerade weil das einvernehmliche Bekenntnis der internationalen Staatengemeinschaft nicht darüber hinwegtäuschen darf, wie politisch die KRK und wie anspruchsvoll deren Umsetzung ist (Würth & Simon, 2012), stellt die Beachtung von Kinderrechten – anders als häufig angenommen – nicht nur für die ärmeren Staaten des globalen Südens, sondern auch für die reichen Industrienationen eine große Herausforderung dar.

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist erkennbar, dass die Entwicklung eines eigenen Selbst- und Weltverständnisses nur im Miteinandergehen mit anderen Menschen möglich sein kann (Anhalt, 1999). Dasselbe gilt auch für das Recht – verstanden als eine ethische, an Gerechtigkeit ausgerichtete menschliche Ordnung, welche mit einer Vielzahl von Normen menschliches Zusammenleben regelt –, welches allerdings einer anderen Logik folgt als die Erziehung: Im Verständnis eines demokratischen Rechtsstaates ist Recht nicht pädagogisch gedacht, sondern beruht auf einer willkürlich festgelegten Altersgrenze. Kinder sind damit zwar immer als Rechtssubjekte zu betrachten und zu behandeln,

aufgrund ihrer fehlenden Handlungsfähigkeit in der Rechtsausübung aber eingeschränkt. Je nach gesetzlicher Grundlage eines Landes endet die elterliche Sorge erst am Tag des 18. Geburtstags und die bzw. der Jugendliche erlangt von einem auf den anderen Moment volle rechtliche Handlungsfähigkeit. In der Erziehung hingegen muss ich ein Kind in den „Zustand“ bringen und es dabei unterstützen, etwas zu verstehen, zu lernen und sich zu entwickeln. Soll mein Kind schwimmen lernen, muss ich früher oder später mit ihm ins Wasser und ihm die entsprechenden Schwimmbewegungen vorzeigen und beibringen. Möchte ich dazu beitragen, dass aus meinem Kind Lisa wird, so muss ich ihr – ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechend, im Sinne der von Herbart genannten Fähigkeiten des Weiterkommens auf jeder Altersstufe – von Anfang an als einer Person begegnen, die Lisa werden kann. Es reicht dafür nicht aus, wenn ich sie erst an dem Tag ihres 18. Geburtstags als Lisa wahrnehme (Ammann, 2020). Dasselbe gilt für das Recht: Rechte können nur eingefordert werden, wenn sie gelehrt und gelernt werden, und um ein Rechtsbewusstsein entwickeln zu können, müssen einem Kind Rechte zugeteilt werden. Kinder und Jugendliche müssen über die Bereitschaft und Fähigkeit verfügen, Recht in Anspruch zu nehmen, zu verteidigen und weiterzuentwickeln. Dabei sind Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, von denen Lernende auch tatsächlich Gebrauch machen können, unabdingbar (Benner, 2015). Damit „liegt es in der Verantwortung von Erwachsenen, dass Kinder und Jugendliche als Trägerinnen und Träger von Rechten und Pflichten, als Rechtssubjekte ausgebildet werden. Kinder kommen in der Erziehung sonst gar nicht mit Recht in Kontakt, auch nicht zwingend im Schulunterricht“ (Ammann, 2020, S. 266).

Schlussfolgerungen

Erziehung ist jene Form des Miteinanderumgehens, in der eine Gesellschaft sich der Frage widmet, die Bereitschaften und Fähigkeiten, das Verständnis im Sinne von Überzeugungen sowie die menschliche Urteilskraft zu kultivieren. Dabei ist diese Form so zu gestalten, „dass ein junger Mensch in die ihm zugestandene Rolle eines Rechtssubjekts hineinwächst, wobei ihm schon erwachsene Rechtssubjekte dabei helfen (Erziehung), da kein Mensch zu etwas gezwungen werden darf, was er bzw. sie tatsächlich (noch) nicht kann“ (Ammann, 2020, S. 266). Die in der KRK festgehaltenen Rechte verpflichten die Erzieherinnen bzw. die Erzieher sowie den Staat dazu, dem Kind den Status eines sich entwickelnden, lernenden Rechtssubjekts zu ermöglichen und zuzusprechen. Kinder und Jugendliche sind in ihrem Aufwachsen von anderen Menschen abhängig, die über Informationen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Normen und Wertvorstellungen verfügen müssen, zu deren Vermittlung Recht nicht genügt und nur wenig beitragen kann (Zacher, 2010). Die Kinderrechte im Sinne der UN-KRK erweisen sich damit als ein Auftrag der Menschheit an sich selbst, der das Recht zwar miteinschließt, aber ein sehr viel umfassenderes, vielfältigeres und „reicherer Ensemble der Motivation, der Steuerung und der Ordnung menschlichen Verhaltens meint“ (Zacher, 2010, S. 30). Dabei verbieten es die Ambivalenz und Mehrdimensionalität der Thematik, Kind und Kindheit als für alle gleich anzunehmen, weshalb Kinderrechte im Hinblick auf das Verhältnis von Partizipation, Versorgung und Schutz pädagogisch, gesellschaftstheoretisch und politisch immer wieder neu auszuhandeln und zu diskutieren sind (Sünker & Moran-Ellis, 2008). Der damit verbundene Klärungsversuch, „was unter einer guten Ordnung des Zusammenlebens der Menschen zu verstehen ist, richtet sich ebenfalls niemals nur an die Erwachsenen, sondern zugleich an die Heranwachsenden“ (Benner, 1985, S. 217).

Metaphorisch gesprochen, sitzen Kinder und Jugendliche als zukünftige Erwachsene in der Erziehung mit am Tisch und haben das Recht, sich an ihrer Erziehung aktiv beteiligen zu können. Sie haben dieses

Recht, weil sie erziehungsbedürftig und -fähig sind und mit ihren Erzieherinnen und Erziehern bereits eine gemeinsame Erziehungsgeschichte begonnen haben (Ammann, 2020). Die Gleichzeitigkeit als „educandus“ und als „Person aus eigenem Recht“ schließt sich dabei nicht aus und bildet auch keinen Widerspruch (Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2005), zumal frühere Langzeituntersuchungen zeigten, dass bereits 4-jährige Kinder ihre Rechte verstehen können, sofern diese in einer direkten und für sie bedeutsamen Verbindung zu ihrem Alltag stehen (Covell, Howe & McNeil, 2008; 2010; Covell, Howe & Polegato, 2011). Im Hinblick auf die elementarpädagogische Einordnung der Thematik bleibt damit festzuhalten, dass mit der Bildsamkeit die gesamte Erziehung von der Perspektive des Kindes her gedacht und beschrieben werden kann. Ohne das Kind kann keine Erziehung stattfinden. Insbesondere weil es nicht *die eine* Vorstellung von Erziehung gibt, stellt die Annahme der Bildsamkeit eine Verbindung über unterschiedlichste Erziehungsannahmen und -vorstellungen hinweg (Ammann, 2020). Die hier gemachten Annahmen gelten damit ebenso für den elementarpädagogischen Bereich und die damit verbundenen Erziehungs- und Bildungsansprüche und sind keineswegs auf eine bestimmte Altersstufe beschränkt. Damit ist es die Aufgabe und Verantwortung von Erwachsenen, Kinder und Jugendliche jeglichen Alters zu befähigen, sich zu etwas verhalten zu können, wenn sie wollen. Damit verbunden ist auch die Freiheit, sich zu etwas nicht verhalten zu können oder zu müssen. Da die Erzieherin bzw. der Erzieher nicht allwissend ist, lässt sich die Spannung, was das jeweilige Kind für seine Entwicklung und sein Aufwachsen alles braucht und brauchen wird, nie auflösen. Erziehung bleibt eine „gesellschaftliche Dauerauforderung“ (Anhalt, 1999, S. 393) und ist in jeder Generation von Unsicherheit, Komplexität und Unbestimmtheit geprägt. Verbunden mit einer Haltung, die Kindern und Jugendlichen Achtung entgegenbringt, bleibt der Erzieherin bzw. dem Erzieher keine andere Möglichkeit, als mit Vertrauen, Zuversicht und Urteilsvermögen in die jeweiligen Erziehungssituationen hineinzugehen und das einzelne Kind die eigene Würde erfahren zu lassen. Denn erhalten Kinder und Jugendliche keine Möglichkeit, sich als Akteurinnen und Akteure ihrer Entwicklung mit ihrer originären Perspektive auf die Welt einzubringen und verhalten zu dürfen und zu können, besteht die Gefahr, dass diese Perspektive zu verkümmern droht (Ammann, 2020).

Literaturverzeichnis

- Alston, Philipp (1994). The Best Interest of the Child – Principles and Problems. In P. Alston (Hrsg.), *The Best Interest of the Child. Reconciling Culture and Human Rights* (S. 2–25). Oxford: Clarendon Press.
- Ammann, Kira (2020). *Kinderrechte und Bildsamkeit. Ein kritisches Plädoyer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Anhalt, Elmar (1999). *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Anhalt, Elmar (2000). Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 76, S. 151–176.
- Anhalt, Elmar (2003). Herbart, Herbartianismus und die Lehrerbildungsdiskussion. In R. Coriand (Hrsg.), *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?* (S. 141–164). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Behrends, Teresa (2017). Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. Zur Form der Kinderrechte. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 22–36). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Benner, Dietrich (1985). Ethik und Pädagogik. Über ethische Voraussetzungen der Pädagogik und pädagogische Voraussetzungen der Ethik. In W. Schmied-Kowarzik (Hrsg.), *Objektivationen des Geistigen. Beiträge zur Kulturphilosophie in Gedenken an Walther Schmied-Kowarzik (1885–1958)* (S. 217–229). Berlin: Dietrich Reimer.
- Benner, Dietrich (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8., überarb. Ausg.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Blaschke-Nacak, Gerald; Stenger, Ursula; & Zirfas, Jörg (2018). Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie* (S. 11–33). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Coriand, Rotraud; & Koerrenz, Ralf (2018). *Johann Friedrich Herbart. Einführung mit zentralen Texten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Covell, Katherine; Howe, R. Brian; & McNeil, Justin K. (2008). „If there’s a dead rat, don’t leave it“. Young Children’s Understanding of their Citizenship Rights and Responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), S. 321–339.
- Covell, Katherine; Howe, R. Brian; & McNeil, J. K. (2010). Implementing Children’s Human Rights Education in Schools. *Improving Schools*, 13 (2), S. 117–132.
- Covell, Katherine; Howe, R. Brian; & Polegato, Jillian L. (2011). Children’s Human Rights Education as a Counter to Social Disadvantage: A Case Study from England. *Educational Research*, 53 (2), S. 193–206.
- Graf, Ulrike (2012). Kinder im elementarpädagogischen Alter. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 408–415). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hartwig, Luise; Mennen, Gerald; & Schrapper, Christian (2016). Jeder junge Mensch hat ein Recht. Kinderrechte als Fixstern der Pädagogik? In dies. (Hrsg.), *Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven* (S. 300–312). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1989). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 2) (S. 1–139). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1810/1989). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 3) (S. 73–82). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1831/1989). Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 9) (S. 339–462). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1832/1989). J.F. Herbarts Rezensionen. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 13) (S. 218–242). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1989). Umriss pädagogischer Vorlesungen. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 10) (S. 69–196). Aalen: Scientia.
- Koerrenz, Ralf (2018). Herbarts Allgemeine Pädagogik: Eine Pädagogik vom Kinde aus. In K. Grundig de Vazquez & A. Schotte (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht. Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts Allgemeine Pädagogik* (S. 39–51). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- König, Julia; & Seichter, Sabine (2014). Menschenrechte und Pädagogik. Ansprüche, Wirklichkeiten, Dilemmata und Notwendigkeiten. Zur Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Menschenrechte. Demokratie. Geschichte. Transdisziplinäre Herausforderungen an die Pädagogik* (S. 9–27). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunert, Simon (2018). Pädagogik der Frühen Kindheit. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (1. Neuauflage) (S. 382–399). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Lohmann, Georg (2007). Wer ist verantwortlich für die Realisierung von Kinderrechten? In P.G. Kirchschräger, T. Kirchschräger, A. Belliger, & D. Krieger (Hrsg.), *Menschenrechte und Kinder. 4. Internationales Menschenrechtsforum Luzern (IHRF)* (S.111-117). Bern: Stämpfli Verlag.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2011). *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen* (4., aktualisierte Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Schickhardt, Christoph (2015). Ethik der Kinderrechte. Ein kurzer Aufsatz über grundlegende Differenzierungen sowie Fragen und mögliche Antworten zu Rechten von Kindern. *Sozialpädagogische Impulse*, 1, S. 4–6.
- Schmahl, Stefanie (2013). *Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen. Handkommentar*. Baden-Baden: Nomos.
- Schultheis, Klaudia; Strobel-Eisele, Gabriele; & Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2005). *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sünker, Heinz; & Moran-Ellis, Jo (2008). Kinderrechte und Kinderpolitik. *WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 109 (25), S. 53–69.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2001). „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In S. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag* (S. 190–201). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Vuckovic Šahović, Nevena; Doek, Jaap E.; & Zermatten, Jean (2012). *The Rights of the Child in International Law. Rights of the Child in a Nutshell and in Context: all about Children's Rights*. Berne: Stämpfli.
- Wapler, Friederike (2015). Dreiecksverhältnisse. Über die Rechte der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern im SGB VIII. *Zeitschrift für Kindschafts- und Jugendrecht*, 9/10, S. 336–341.
- Weiss, Norman (2000). Zehn Jahre Kinderrechtskonvention – Ist die Euphorie verfliegen? *MenschenRechtsMagazin*, 1, S. 17–20.
- Wiesner, Reinhard (2003). Die rechtliche Stellung von Kindern im Sozialstaat. In R. Kränzl-Nagl, J. Mierendorff & T. Olk (Hrsg.), *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen* (S. 153–182). Frankfurt: Campus.
- Würth, Anna; & Simon, Uta (2012). Die UN-Kinderrechtskonvention: Der normative Rahmen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 43, S. 28–34.
- Wytenbach, Judith (2006). *Grund- und Menschenrechtskonflikte zwischen Eltern, Kind und Staat. Schutzpflichten des Staates gegenüber Kindern und Jugendlichen aus dem internationalen Menschenrechtsschutz und der Bundesverfassung* (Art. 11 BV). Basel, Genf, München: Helbing & Lichtenhahn.
- Zacher, Hans F. (2010). Universale Menschenrechte und die Wirklichkeit der globalen Welt. Das Beispiel der Kinderrechte. *Humboldt Forum Recht*, 2, S. 20–30.
- Zitlmann, Maud (2001). *Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Recht und Pädagogik*. Münster: Votum.

Dr. in phil. Kira Ammann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bern

Institut für Erziehungswissenschaft

Abteilung Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft AAE

kira.ammann@edu.unibe.ch